مشکی‌باف‌مقدم، زهره؛ چرابین، مسلم؛ اکبری، احمد؛ داوودی، علیرضا (۱۳۹۸). تحلیل نشانه‌شناختی «سکوت» در مدیریت کلاس درس. پژوهش‌نامه مبانی تعلیم و تربیت، ۹ (۲)، ۸۴-۶۷ .
DOI: 10.22067/fedu.v9i2.79854

تحلیل نشانه‌شناختی «سکوت» در مدیریت کلاس درس[۱]

زهره مشکی باف مقدم[۲]، مسلم چرابین[۳]، احمد اکبری[۴]، علیرضا داوودی[۵]

تاریخ دریافت: ۹۸/۳/۱۸ تاریخ پذیرش: ۹۸/۱۰/۱۰

چکیده

هدف اصلی این مقاله، تحلیل یکی از مؤلفه‌های مدیریت کلاس، نشانه «سکوت» و بررسی آثار آن در مدیریتکلاس می‌باشد. برای دستیابی به این هدف از روش کیفی تحلیل نشانه شناختی سو سور برای ادراک پیام صریح و واکاوی معانی نهفته، بهره گرفته شد. اعتبار داده‌ها، با استفاده از روش‌بینامتنی، برخود متن و تفسیرهای مستخرج از متن، استوار است. نتایج این مقاله در بخش نظری، منجر به طراحی مدل دوتایی «خودخواسته- تحمیلی» و «بار مثبت- منفی» از سکوت شد. در بخش عملی، بر اساس زیست‌نگاری کلاس، کدهای معنایی سکوت، استخراج و رمزگشایی شد. دال و مدلول‌ها مطالعه، باز شناسانی، طبقه‌بندی درونی و تفسیر شدند. درنتیجه، مدل دوتایی «سلبی- ایجابی» و «عدم شایستگی- لجوجانه » طراحی شد. یافته‌های به‌دست‌آمده حاکی از آن است که پرتکرارترین سکوت در کلاس‌ها از نوع «عدم شایستگی»، یا «سکوت خالی» که همان فریاد بلند و واقعیت تلخ ساعتهای هدررفته زیادی در کلاس‌ها است و هیچ ماحصل آموزشی یا تربیتی ندارد. مسئولین، صاحب‌نظران و معلمان می‌توانند بامطالعه نظری، پژوهش حین عمل و تأمل، پیام سکوت را دریافت کرده، با آموزش و انتقال معنی، قدرت پیش‌بینی‌پذیری برای اداره کلاس درس را افزایش دهند. دسته دیگری از سکوت که اهداف «نامعلومی» داشت نیز شناسایی شد.

واژه‌های کلیدی: سکوت، نشانه‌شناختی، پیش‌بینی‌پذیری، مدیریت کلاس، کارورزی

---

۱. این مقاله مستخرج از رساله دکتری مدیریت آموزشی نویسنده اول که با حمایت دانشگاه فرهنگیان انجام‌شده است.

۲. دانشجوی دکتری مدیریت آموزشی دانشگاه آزاد نیشابور، عضو هیات علمی دانشگاه فرهنگیان،
z.mmoghadam@gmail.com
۳. استادیار گروه علوم انسانی دانشگاه آزاد نیشابور، moslem2015@gmail.com
۴. استادیار گروه علوم انسانی دانشگاه آزاد بردسکن
۵ . دانشیار گروه ریاضی دانشگاه آزاد نیشابور

مقدمه

یکی از عوامل اثرگذار برای مدیریت کلاس درس، توجه به نشانه‌ها و پدیده‌هایی است که رخ می‌دهند؛ وقایعی مانند خشونت (Bear, Juvonen & Mclnerney, 1993)، قلدری (Scholder, 2018)، پرخاشگری (Owens, et al., 2018)، بیش‌فعالی (Hyland, 2014) رفتارهای مخل مدیریت‌کلاس هستند که شواهد روشن و واضحی دارند، و توجه معلم یا پژوهشگر را به خود جلب می‌نمایند، درنتیجه نظام آموزشی و معلم فکور با دیدن این نوع نشانه‌ها متوجه مسئله ویا خطر شده و تدبیری می‌اندیشد. اما بعضی نشانه‌ها نیاز به‌دقت نظر بالا و توجه عمیق دارند و به‌راحتی توجه دیگران را به خود جلب نمی‌کند، گاهی ممکن است خطای ادراکی نیز ایجاد کنند. یکی از این نشانه‌ها در کلاس درس، "سکوت" است. سکوت یک رفتار[1] بسیار پیچیده انسانی است که برخلاف ظاهر ساده و بی‌آزارش، گستره‌ای از معانی، تعابیر، هدف‌ها و انواع مختلف را شامل می‌شود. درک دیدگاه‌های گوناگون نسبت به پدیده سکوت و تحلیل آن در روابط معلم و شاگرد، در بهتر اداره شدن کلاس تأثیرگذار است و تهدیدها و فرصت‌های متعددی برای شرکت‌کنندگان اصلی در تعاملات کلاس (Weinstein & Hoy, 2006) یعنی معلم و شاگرد را به وجود می‌آورد. طرفداران سکوت معنادار، معتقدند برای عمق بخشیدن به ادراک، بایستی سکوت تأملی کرد اما مخالفان این دیدگاه بر این باورند سکوت یک دیالکتیک حافظه است که می‌تواند «سلاح ضعیفان» باشد (Renero-Hannan, 2018). شناخت نشانه سکوت در کلاس، به دلیل آرام بودن و عدم شواهد بیرونی، کار بسیار مشکلی است.

سکوت به‌عنوان یک رمز اجتماعی در بیشتر کلاس‌های درس ایرانی، امری جاافتاده است و در ناخودآگاه جمعی، آن‌چنان عادی به نظر می‌رسد که در پژوهش‌ها و کلاس‌های درس مورد کم‌توجهی قرار می‌گیرد. در این زمینه، پژوهش‌های محدودی به بررسی انواع و اثرات سکوت بر مدیریت‌کلاس درس پرداخته‌اند. درباره سکوت نباید سکوت کرد؛ زیرا این پدیده، معنادار است. انسان در سکوت، ارتباطی بی‌نظیر با خود[2] و یا حتی فراخود دارد (Ebrahimi dinani, 2019) . یکی از راه‌های پیشنهادی ادیان برای درک بهتر زندگی، سکوت است (Greene, 2019). لنوال[3] متخصص تعلیم و تربیت دینی به تفکر شهودی و تجربه اعجاب‌آوری از طریق تمرین سکوت، اشاره می‌کند. هگل با تأکید بر مکتب فیثاغورث[4]، معتقد است انسان ابتدا باید سکوت کند و افکار دیگران را درک کند و این امر، شرط یادگیری است (Albert,

1. Behavior
2 Monologue
3. Leneval Helene Lubienka
4. Pythagoras

1990). فریره[1] نیز در توضیح معنای سکوت، آن را عمل و عکس‌العمل معنادار و به دور از انفعال معرفی می‌کند (Lu, 1987). از دیدگاه او سکوت یک دنیای کامل و یک حقیقت مطلق و عظمت بی‌پایان است که امکان شناخت هستی را فراهم می‌کند. هلمینگ[2] معتقد است، سکوت برای اعصاب تحریک‌شده، داروی شفابخش بر ضد سروصدا است که تأمل و تفکر را تعمیق می‌بخشد . از این منظر سکوت کمک می‌کند انسان به‌جای واکنش، کنش داشته باشد، او اذعان می‌دارد که ما باید سکوت کردن را یاد بگیریم. ولفگانگ[3] نیز معتقد است بدون سکوت هیچ نوع تمرکزی امکان‌پذیر نیست و باید سکوت گمشده را دوباره بازیابی کرد. استندینگ[4] اظهار می‌کند: سکوت، روان را برای برخی از تجارب درونی آماده می‌سازد. آنچه هایدیگر درباره پدیدارشناسی سکوت مطرح می‌کند، تجربه روبرو شدن با خود است که از آن به‌عنوان ندای وجدان یاد می‌کند. مونته سوری، ساعت سکوت برگزار می‌کند و معتقد است سکوت، آگاهی ایجاد کرده و تأکید دارد، با سکوت ما صاحب یک زندگی درونی هستیم (Mirlohi, 2015). کشف درون بسیار مهم است، در این راستا مزلو در بالاترین قسمت هرم نیازها، خودشکوفایی را مطرح می‌کند (Shabani, 2013) که سکوت یکی از راه‌های دستیابی به آن است. گاردنر در نظریه هوش‌های چندگانه در بعد هوش درون فردی، ارتباط انسان با خود، از طریق توجه به احوال درونی، بازتاب‌های خودی، مطالعه و آگاهی از حقایق معنوی را موردتوجه قرار می‌دهد (Gardner, 1983). به کمک سکوت ذهنی یا خاموشی حکیمانه در شاگردان، تأمل و فرورفتن در خود فراگرفته می‌شود. کانت و فیشر معتقدند سکوت ذهنی نوعی جذبه و کشش مفاهیم شنیده شده است (Akbari, Javidi Kalate JafarAbadi, Shabani Varaki, & Taghavi, 2012). آنچه در اینجا به آن پرداخته شد، نوعی سکوت است که بیشتر فلاسفه آن را دنبال می‌کنند.

سکوت در تنهایی با سکوت در جمع تفاوت عمده دارد. در انبوه‌زدگی کلاس‌های درس و همراه جمعیت دانش‌آموزی، جلوه‌های ظاهری سکوت که از ساختار زیرین آن نشئت‌گرفته است، شکل‌های مختلفی به خود می‌گیرد. رووف به معلمان توصیه می‌کند، پس از هیاهوی شاگردان در کلاس درس و گوش دادن به مطالب آنان، فقط با سکوت ذهنی می‌توان نکته‌های ناگفته را کشف کرد (Raoof, 2011). براون اظهار می‌کند گاهی دانش‌آموزان با سکوت، برای رسیدن به هدف‌های کلاس تعامل برقرار می‌کنند (Brown, 2019). در پژوهشی که بر روی دانش‌آموزان پایه هشتم نیجریه انجام شد، مشاهده شد دانش‌آموزانی که هنگام درس خواندن در کلاس سکوت می‌کنند، در ادراک مفاهیم موفق‌ترند (Ikps &

1. Paulo Ferire
2. Helming Helen
3. Wolfgang Brezinka
4. Standing E M

(Marhaeni, 2019 و در مطالعه دیگری، اثر مثبت سکوت بر مهار خشونت در مدارس آمریکایی مورد تأکید قرار گرفت (Hillsotrom, 2019). پاپلائو در کتاب خود، ایجاد سکوت معنادار در کلاس را راهی برای خلق فرصت‌های تفکر، تأمل و یادگیری برای زندگی معنادار معرفی می‌کند (Poplau, 2018).

بنابراین، چنین به نظر می‌رسد به کمک سکوت توأم با تفکر می‌توان شم درونی، معنویت، فرایندهای فکری، خودشناسی و دیگرشناسی را فراهم ساخت. در این وسعت معنا از سکوت، می‌توان افراد را شجاعانه و بدون ترس از قضاوت سایرین، به بررسی و تحلیل افکار، احساسات، احوالات درونی، خلوت و عرصه وجودی خود دعوت کرد. این ویژگی‌ها روی خوش سکوت محسوب می‌شوند، اما برخی پژوهشگران، سکوت را عامل عدم موفقیت در یادگیری دانسته و درصدد متقاعد کردن مخاطب (Wong, Wong, Rogers & Brooks, 2012) ، برای شکستن آن هستند.

نحوه ایجاد و نگهداری ارتباطات انسانی در مدیریت کلاس درس بسیار مهم است (Weinestein, 2006). لیو معتقد است سکوت فراگیران غیرانگلیسی‌زبان در محیط‌های انگلیسی، نوعی سکوت خودخواسته فراگیر است که نشانه عدم توانایی شاگرد در برقراری ارتباط می‌باشد او سکوت دانش‌آموزان چینی در کلاس‌های آمریکایی را نشانه عدم شایستگی آن‌ها می‌داند. و گفتگو را عامل موفقیت و پیشرفت فراگیر دانسته درنتیجه توصیه می‌کند که از طریق پرسش‌وپاسخ و کلام، فهم را پرورش دهند. لیو با تمرکز بر سه دانشجوی چینی، الگوهای ارتباطی، توابع چندگانه و پیچیده سکوت را بررسی کرده و به رفتار دانشجویان آسیایی در دانشگاه‌های آمریکایی، به شکل‌گیری هویت، از طریق سکوت و مذاکره در کلاس که منجر به توسعه مهارت‌های انطباق‌پذیری فرهنگی در فرهنگ هدف می‌شود، می‌پردازد (Liu, 2002). تسوی برای درک پدیده سکوت با استفاده از ابزار مصاحبه شواهدی را نقل‌قول مستقیم می‌کند و چنین می‌نویسد: «مصاحبه‌کننده: چه چیزی باعث سکوت شما می‌شود؟ دانشجو: «سکوت می‌کنم زیرا گاهی می‌ترسم که همکلاسی‌هایم به نحوه صحبت کردن من بخندند. این نظام آموزشی استرس‌زاست؛ زیرا بسیاری از افراد درصورتی‌که در زبان انگلیسی شکست بخورند، زندگی‌شان تحت تأثیر قرار می‌گیرد.» (Tsui, 1996,p.145). در اینجا این نوع سکوت، سکوتی خودخواسته است.

سکوت حاکم بر کلاس‌های درس دانشگاه، جایی که دانشجو باید فعال در گفتگو باشد، گوش‌خراش‌تر و آزاردهنده‌تر از آن است که بتوان به‌سادگی از آن گذشت. در اینجا، سکوت در کلاس درس را می‌توان عدم مشارکت فراگیر در فرایند آموزش و بحث کلاسی تعریف کرد. عدم اظهارنظر، نپرسیدن سؤال و پاسخ ندادن به پرسش‌های مدرس را می‌توان به‌عنوان شاخص‌های سکوت در نظر گرفت.در

کلاس‌های تحت سیطره فلسفه سنتی تعلیم و تربیت، فراگیران در مقابل مدرس و محتوای کتاب‌ها منفعل هستند. در این نظام‌ها اساس جریان تربیت بر عهده معلم است و این امر (نا)خواسته زمینه‌ساز سکوت می‌شود (Behnam far, Zameni & Enayati, 2015).

آنچه بیان شد، حدودوثغور معنایی مشابه[1] و متفاوت[2] از برداشت متخصصین با نگرش مثبت و منفی درباره سکوت است. بررسی نظریه‌ها و مرور شواهد پژوهشی موجود حائز اهمیت است، اما تحلیل کلاس بر اساس نظریه‌های محض باعث خدشه‌دار شدن واقعیت‌های کاربردی در صحنه عمل و جزم‌اندیشی (Mehrmohamadi & Collagues, 2014) خواهد شد؛ زیرا حوزه نظر و حوزه عمل در کلاس درس به طرز تفکیک‌ناپذیری با هم آمیخته‌اند. مسئله اساسی این پژوهش، تبیین و تفسیر نگاه‌های متعارض به پدیده سکوت و توجه به پیامدهای عملی آن در مدیریت‌کلاس است. هدف اصلی این پژوهش، مطالعه پیوند میان واژه سکوت و مفاهیم رخ‌داده در کلاس که زاده یک همگرایی و همراهی اجتماعی است، می‌باشد و با استفاده از یک پژوهشی میدانی به روش طولی در کلاس‌های ابتدایی انجام شد. پرسش‌های اصلی این پژوهش عبارت‌اند از: ۱) در حوزه نظری، نشانه‌های سکوت چیست؟ و ۲) از دال های[3] پدیده سکوت، چه معانی و مفاهیمی در کلاس مدلول[4] ویا تفسیر شد؟

روش

این پژوهش، از نظر طرح پژوهش، کیفی[5] و راهبرد آن، تحلیل نشانه‌شناختی[6] سوسور[7] (Khanifar & Moslemi, 2019) می‌باشد. در حوزه نظری این پژوهش، برای ادراک معطوف به توصیف یک فرایند، پیام صریح و واکاوی معانی نهفته (Farasat khah, 2017) از ابزار نشانه و چگونگی هم‌نشینی سکوت با سایر نشانه‌ها، استفاده شد. به اقتضای روش کیفی نشانه‌شناختی، اعتبار داده‌های سکوت، بر فرض، خود متن و تفسیرهای مستخرج از متن، به روش همسوسازی داده‌ها و روش بینامتنی استوار است (Mohammadpur, 2013). در بررسی عوامل مؤثر بر مدیریت‌کلاس، «توجه به نشانه‌ها» به‌عنوان یک عامل و « سکوت» به‌عنوان زیر عامل احصا شد. شاخص روایی محتوایی این عامل با پرسشنامه شاخص روایی محتوایی[8] سنجیده و توسط

1. Similarty
2 .Difference
3 .Signifier
4 .Signified
5. Qualitative
6. Semiontic Analysis
7. Saussure Ferdineand De
8. Content Validity Index

پنل تخصصی و با حضور هجده خبره از حوزه‌های مختلف علوم تربیتی تأیید شد.

مشاهدات صورت گرفته از درون محتوای روایت‌های[1] مربوط به ۶۹۴ گزارش زیست‌نگاری از کلاس درس، طی سال‌های ۱۳۹۳ تا ۱۳۹۷ در کلاس‌های اول تا سوم ابتدایی در سطح نواحی هفت‌گانه مشهد استخراج شد. شرکت‌کنندگان دانشجویان کارورز آموزش ابتدایی دانشگاه فرهنگیان، پردیس شهید هاشمی نژاد به‌عنوان سوبژه[2]، مشاهده‌گر دست‌اول وقایع در کلاس‌ها بودند. معلمان راهنما و شاگردان که مشغول زندگی کلاسی بودند، نیز جزئی از مشارکت‌کنندگان بالقوه پژوهش محسوب شدند. مشخصات شرکت‌کنندگان پژوهش به طور خلاصه در جدول (۱) نشان داده شده است.

جدول ۱: مشخصات شرکت‌کنندگان پژوهش

ردیف	سال تحصیلی	تعداد گزارش از مشاهدات توسط دانشجویان کارورز آموزش‌ابتدایی پردیس شهید هاشمی‌نژاد مشهد
۱	۱۳۹۳-۱۳۹۴	۳۷ دانشجو ×۱۰ گزارش در ترم
۲	۱۳۹۴-۱۳۹۵	۱۷ دانشجو ×۹ گزارش در ترم
۳	۱۳۹۶-۱۳۹۷	۱۹ دانشجو ×۹ گزارش در ترم
جمع	۶۹۴ گزارش کارورزی به شیوه پژوهش روایی مربوط به کلاس‌های اول تا سوم ابتدایی نواحی هفت‌گانه شهر مشهد مورد تحلیل قرار گرفت.	

نگارنده به‌عنوان سوبژه ثانویه، تلاش کرد در مقام فهم سکوت، با مطالعه گزارش‌ها و مشاهده در بعضی کلاس‌ها (Dehnavi & Purkarimi Hvaeshki, 2018) خود را به‌جای تجربه زیسته معلم و شاگرد، قرار دهد و رخدادهای کلاس را بررسی و نشانه‌های سکوت را شناسایی و تفسیر نماید.

یافته‌های بخش کیفی این پژوهش، از مشاهده مستقیم پژوهشگر و گزارش دانشجویان در درس کارورزی به دست آمد. درس کارورزی، حلقه اتصال همه دروس در تربیت‌معلم است (Ahmadi, 2017). دانشجویان شرکت‌کننده در پژوهش، زیر نظر نگارنده، واحد درسی کارورزی را اخذ نمودند و با صدور دستورالعمل‌های مشخص، تأکید بر مشاهده تأملی، ارائه بازخوردهای هدفمند، برای ثبت حقایق و نگارش گزارش توصیفی و بدون قضاوت از کل فرایندهای کلاس، تعلیم دیدند. آنها مشاهده‌گر مسائل بنیادین و روابط انسانی کلاس‌ها بودند و برای تدوین گزارش‌ها در درس روایت‌پژوهی[3]، و جلسات گروهی هفتگی

1. Narrative
2. Subject
3. Narrative Research

که در درس کارورزی در سطح مدرسه و دانشگاه تشکیل می‌شد، شرکت کردند و نحوه روایت نگاری را آموزش دیدند. باهدف دستیابی به معانی صریح و نهفته سکوت با رویکرد متن محوری، کدهای معنایی، با کلیدواژه‌های «سکوت»، «ساکت» و «حرف» از دل گزارش‌ها، استخراج، بررسی و رمزگشایی شد. هرچند در این پژوهش به‌رسم پژوهش‌های کیفی، تفسیر بر اندازه‌گیری مقدم است اما به دلیل زیاد بودن گزارش‌ها و به‌تبع آن زیاد بودن فراوانی و با توجه به پراکندگی وقایع و اتفاقات، کدهای تکراری در یک دسته عنوان‌بندی شدند و با ذکر فراوانی‌ها به داده‌های قابل‌تحلیل تبدیل شدند. در متن گزارش‌ها، دال‌ها و مدلول‌ها مطالعه، بازشناسی،کدگذاری محوری، طبقه‌بندی درونی، فشرده‌سازی و تفسیر شدند. نتایج نشان داد که «سکوت» بر ترکیب روشنی از مدلول‌های متفاوت دلالت می‌کند. آنچه به‌عنوان ارزش یک نشانه در نظر گرفته شد، به ارتباط آن نشانه با دیگر نشانه‌ها در درون‌متن گزارش‌ها بستگی دارد.

نظربه اینکه شناسایی کدها، اولین و مهم‌ترین گام پژوهش کیفی محسوب می‌شود، به توصیه آدامز، پیر، جکسون و مازی در این پژوهش برای کدگذاری از هیچ نرم‌افزاری استفاده نشد. احصا کدها با استفاده از نرم‌افزار یا از طریق برنامه‌نویسی مکانیکی (Adams & Pierre, 2014) و به شیوه روش‌های کمی (Jackson & Mazzei, 2013)، ممکن است به دریافت معنا لطمه وارد کند، لذا تلاش شد نظر و دیدگاه پژوهشگر ناظر به شناسایی کدها باشد. با توجه به توصیفی بودن گزارش‌ها، بیشتر این متن‌ها، دارای درون‌مایه، شخصیت، صحنه، لحن، فضا، زبان، سبک، فن و دیدگاه هستند. شواهد این قسمت در ستون بافت و زمینه، در جدول (۲) و (۳) آمده است.

در پژوهش‌های تجربی و نیمه تجربی، حضور مشاهده‌گر در کلاس، عامل و یا متغیر مزاحم محسوب می‌شود و صحنه پژوهش را به شکل تصنعی تحت تأثیر قرار می‌دهد و بر نتایج پژوهش اثر می‌گذارد، (Seif Naraghi & Naderi, 1989) در این پژوهش، با توجه به حضور مستمر و سالانه کارورز در کلاس و آموزش حرفه‌ای که دانشجویان این دانشگاه برای ایفای نقش کارورزی دیده‌اند، معلم و شاگردان به حضور دانشجو و استاد راهنما عادت داشته، و این گزارش‌ها با کمترین اثر آزمایشگاهی (Wilson & Maclean, 2011)، از توانایی بالایی برای انجام پژوهش برخوردار بودند.

برای پاسخ به سؤال‌های پژوهش به کمک تحلیل‌های درون‌متنی (گزارش‌های کارورزی) و بینامتنی (تطابق نتایج گزارش‌ها با منابع نظری)، جلوه‌های ظاهری معنای سکوت استخراج و لایه‌های زیرین آن، تبیین شد و با استفاده از مکانیسم‌های استعاره، درک بستر و توجه به تضادها، معنا تولید شد. نوآوری این پژوهش در آن است که پژوهش مشابهی با این وسعت از نظر جمع‌آوری داده بر اساس مشاهده مستقیم یا باواسطه،

هدفمند و هدایت‌شده، یافت نشد . از طرفی آقاصالح به‌عنوان یک پساساختارگرا معتقد است به روش اجرای پژوهش به‌مثابه یک چارچوب تغییرناپذیر نگاه نشود و پژوهش در روش اجرا نیز نوآوری به همراه داشته باشد (Aghasaleh & Pierre, 2014). لذا در این پژوهش پس از اجرای روش نشانه‌شناختی سوسور و کشف دوگانه‌های آن، بااحتیاط کامل، به شکلی که به معنا لطمه وارد نشود، به تقسیم‌بندی طیفی از پدیده سکوت پرداخته شد. برای نمایش خروجی رابطه نشانه‌ها، از نرم‌افزار[۱] استفاده شد.

یافته‌ها

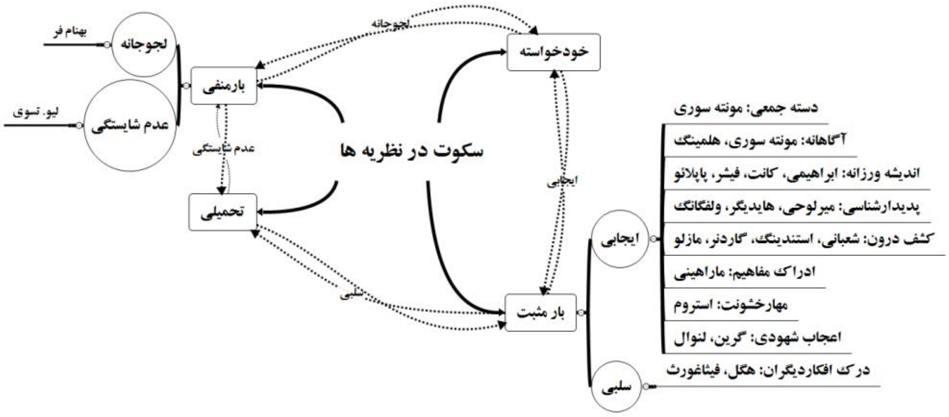
نتایج به دست آمده در باب مفاهیم و مصداق‌های سکوت در دو بخش حوزه نظری و حوزه عملی و پاسخ به سؤال‌های پژوهش به شرح زیر می‌باشد:

در پاسخ به سؤال اول در بخش نظری، بر اساس عبارت‌ها، مفاهیم و واژه‌های مرتبط، نقشه مفهومی[۲] سکوت، برگرفته از کتاب‌ها، مقاله‌های فارسی و انگلیسی ترسیم شد. به کمک مدل دوتایی سوسور، سکوت به دو بخش سکوت «خودخواسته – تحمیلی» و«بار مثبت- منفی» تقسیم شد. تلاش شد پس از تحلیل دوگانه‌ها، از مزایای روش دوتایی‌های نشانه‌شناختی سوسور استفاده شود و با تقسیم‌بندی طیفی پدیده سکوت، انواع دیگر سکوت شناسایی شود. از ترکیب سکوت خودخواسته با بار مثبت «سکوت ایجابی» شناسایی شد. در این قسمت نوعی از سکوت مدنظر است که سکوت کننده داوطلب سکوت کردن است و در دنیای سکوت فعالانه اقدام به یادگیری می‌کند. سکوت‌های «دسته‌جمعی»، «آگاهانه»، «اندیشه‌ورزانه-معنادار»، «پدیدارشناسانه-هستی‌گرایانه» و سکوت‌های منجر به «کشف درون»، «ادراک مفاهیم»، «مهار خشونت»، «اعجاب شهودی-درک بهتر زندگی» در این طیف جای گرفتند. از ترکیب سکوت «تحمیلی» که در آن اراده و اختیار فرد، از او سلب شده است اما دارای بار مثبت است،«سکوت سلبی» شناسایی شد. در این ترکیب، شاگرد به‌اجبار معلم ساکت است اما هدف سکوت متعالی است و قرار است پس از شنیدن، یادگیری و فهم اتفاق بیفتد. «ادراک افکار دیگران» که توسط هگل و فیثاغورث توصیه‌شده است، در این دسته جای گرفت. از ترکیب سکوت خودخواسته با بار منفی، «سکوت لجوجانه» و یا «معترضانه» شناسایی شد. در این نوع سکوت، شاگرد برای قدرت‌نمایی در اعتراض به تحمیل و عوامل محیطی سکوت اختیار می‌کند (Azadmanesh, Bagheri Noaparst, Seifdkhosh & Sajadieh, 2019).

از ترکیب سکوت تحمیلی با بار منفی «سکوت بااحساس عدم شایستگی» شناسایی شد. در این نوع

1. Xmindmap
2. Concept Map

سکوت، عامل خارجی به‌عنوان‌مثال معلم یا عوامل فرهنگی، شاگردان را وادار به سکوت اجباری کرده و نوع کلام و ادبیات دعوت‌کننده به سکوت بار منفی دارد و یا فشار موقعیتی به گونه‌ای است که در شاگرد احساس عدم شایستگی و ناتوانی را تقویت می‌کند. انواع سکوت شناسایی شده در مفاهیم نظری در شکل ۱ آمده است:



شکل ۱: نقشه مفهومی مستخرج از مبانی نظری این پژوهش

در مباحث موردمطالعه، سکوت مدرن[1](Wilson, 2017) و وابسته به فناوری (Bear, 1984) و در مشاهدات و گزارش‌های دانشجویان، نمونه‌های زیادی از سکوت معلم، مشاهده شد که از حوزه بررسی این مقاله کنار گذاشته شد؛ زیرا بررسی آن‌ها نیاز به یک پژوهش مستقل دارد.

در پاسخ به سؤال دوم پژوهش، با مراجعه به گزارش‌های میدانی، کدهای معنایی سکوت دانش‌آموز احصا، طبقه‌بندی و فشرده‌سازی شد و در جدول‌های (۲) و (۳) نمایش داده شد. در ستون دوم جدول (۲)، دال (بازنمود)، در ستون سوم، فراوانی دال‌ها که نقش هم‌نشینی متن را ایفا می‌کند و در ستون چهارم، مدلول‌ها (تفسیر) که با مبانی نظری همسوسازی شده‌اند، ذکر شده است. به دنبال ارزیابی نگارنده برای افزایش قدرت تحلیل، تبیین و پیش‌بینی، کدهای سکوت در رفتار شاگرد همسو با داده‌های استخراج شده از منابع نظری، نام‌گذاری و در برخی موارد نومفهوم‌پردازی شد و نقشه مفهومی طراحی گردید. برای بازکاوی خلأها و غفلت‌های رخ داده، بارها به متن مراجعه و حرکت صعودی- نزولی و رفت- برگشت

1. Modern Silence

صورت گرفت. نتیجه بررسی گزارش‌های کارورزی دانشجو معلمان از کلاس‌های درس ابتدایی با عنوان «سکوت خواسته‌شده معلم از شاگرد»، در جدول (۲)نشان داده شده است.

جدول۲:کدهای معنایی سکوت دانش‌آموز به خواست معلم

ردیف	دال یا بازنمود	فراوانی	موقعیت، بافت یا زمینه	مدلول یا تفسیر
۱	ساکت باشین حرف نزنین سرم درد گرفت	۳۲	در حین تصحیح دفترهای کار و یا دیکته شاگردان. در حال صحبت با دیگران، بیکار	عدم شایستگی، خالی باشید. تحمیلی
۲	دهن‌ها بسته. نبینم صدا از کسی در بیاد	۳۰	آخر ساعت. معلم در حال صحبت با دیگران تصحیح تکالیف. بی‌دلیل	عدم شایستگی، خالی باشید. تحمیلی
۳	دهن‌ها بسته. سرها روی میز	۱۷	در حال تصحیح دفترهای دیکته و برگه‌های امتحانی بی‌دلیل و سایر موارد	عدم شایستگی، خالی باشید. اجباری و تحمیلی
۴	هر کی ساکت نشه منفی یا علامت سیاه می‌گیره	۳۰	حین انجام امور مختلف معلم و یا بی‌دلیل	عدم شایستگی، به‌قصد تنبیه و خالی. تحمیلی
۵	هر کی ساکت باشه مثبت یا ستاره می‌گیره	۳۲	معلم در حال انجام امور مختلف	عدم شایستگی، خالی باشید. تحمیلی
۶	خدا دو گوش‌داده و یک‌دهان. پس ساکت و حرف نزنید به حرف‌های من خوب گوش دهید	۱۹	در حال تدریس علوم، بخوانیم و هدیه‌های آسمانی، ارزیابی	سلبی. ادراک افکار دیگران
۷	همه ساکت. حواس‌ها به من. خوب گوش کنید	۲۵	در حال تدریس، ارزیابی	سلبی ادراک افکار دیگران
۸	دوستتون صحبت می‌کند. ساکت به حرفهاش گوش بدید	۸	در حین درس پرسیدن و کار گروهی، ارزیابی	سلبی. ادراک افکار دیگران.
۹	همه ساکت. نوبتی حرف بزنید	۱۲	در حین تدریس در کلاس و تعامل با شاگردان	سلبی. ادراک افکار دیگران
۱۰	ساکت، به سؤال گوش بدید و پاسخ بدید	۱۰	در حین تدریس و ارزشیابی تکوینی	سلبی. ادراک افکار دیگران

۱۱	ساکت به سؤال گوش بدید و پاسخ بدید هر کی زودتر دست‌شو بلند کنه	۱۹	در حین تدریس به روش‌پرسش و پاسخ	سلبی ادراک افکار دیگران
۱۲	ساکت ببینیم چه صدایی میاد	۲	ایجاد انگیزه برای شناخت پدیده‌های اطراف	هستی‌شناسانه. ایجابی
۱۳	ساکت به صداها گوش بدید	۵	در حین بازی در کلاس برای افزایش قدرت تمرکز و حس شنوایی	هستی‌شناسانه، ایجابی
۱۴	همه ساکت در مورد صحبت من فکر کنید	۱۰	در حین تدریس	ایجابی، آگاهانه
۱۵	همه ساکت پس از فکر کردن جواب بدهید	۷	در حین تدریس به روش پرسش و پاسخ و سایر روش‌های پرسشی	ایجابی، آگاهانه
۱۶	همه ساکت پس از فکر کردن باهم مشورت کنید	۶	در حین تدریس به روش کار گروهی بدون راهنمای خاص	ایجابی، آگاهانه
۱۷	همه ساکت به حرف من گوش کنید پس از فکر کردن دونفری باهم مشورت و پاسخ تو نو بنویسید	۶	در حین تدریس به روش‌یاران در یادگیری و با دستورالعمل	ایجابی، آگاهانه
۱۸	و درباره موضوعات مطرح‌شده فکر کنید در جلسه آینده مطالعه شخصی کنید تا درباره آن بحث کنیم	۳	در حین تدریس و انتقال به موقعیت‌های آینده	ایجابی. ادراک مفاهیم

ردیف‌های ۱، ۲، ۳، ۴، ۵ از جدول (۲)، در مجموع با ۱۴۱ بار تکرار، نوعی از سکوت که بین معلم و شاگرد هیچ اتفاق معناداری وجود ندارد را نشان داد که جای تأمل بسیار دارد. نتیجه این بخش از مطالعه حاکی از پدیده‌ای نامطلوب، دال بر تحمیل سکوت‌هایی از طرف معلم بدون هیچ بار معنایی و همراه اتلاف زمان است. این نوع سکوت، هیچ هدف آموزشی یا تربیتی را پیگیری نمی‌کند. معلم از شاگردان فقط می‌خواهد ساکت باشند و مهم نیست که شاگرد چه می‌کند. گاهی ادبیات مورداستفاده معلم حرمت و کرامت انسانی شاگردان را نادیده می‌گیرد. این‌یک هشدار جدی به‌نظام تعلیم و تربیت است. نگارنده، برای

این واقعه، نام «سکوت خالی» را نومفهوم‌پردازی نمود، این نوع از سکوت که با فراوانی بالا در کلاس‌ها شناسایی شد در ادبیات پژوهش و مبانی نظری مشاهده نشد. در قرابت معنایی، این نوع سکوت به دیدگاه گادامر[1] نزدیک است، او به واژه سکوت اشاره مستقیم ندارد اما در بین انسان‌ها از انواع تعامل یاد می‌کند. او به نوعی از رابطه «من» و «آن» اشاره دارد. در این حالت اگر معلم را « من» و شاگرد را «آن» نشانه یابی کنیم، شاگرد مانند شیء بدون تأثیر و افق، تصور می‌شود (Khanjarkhani, Safaei Moghadam, & Pakseresht, 2017). در این نوع رابطه، معلم از شاگرد سکوت جامدات را توقع دارد بدون آنکه معنایی رد و بدل شود.

ردیف‌های ۶، ۷، ۸، ۹، ۱۰، ۱۱ از جدول (۲)، در مجموع ۹۳ بار تکرار شدند که برای تحلیل آن‌ها باید به سایر نشانه‌ها و بافت توجه نمود. نتایج این مرحله، با سکوت «سلبی» از نوع «ادراک افکار دیگران» با دیدگاه هگل و فیثاغورث همسویی دارد. این نوع سکوت بار معنایی مثبت داشته اما تحمیلی است و نشان از نوعی خیرخواهی معلم دارد که در آن کسب هدف‌های متعالی نهفته است. در این نگرش، به گوش کردن، به‌عنوان پیش‌فرض یادگیری، اهمیت داده می‌شود. فراوانی نسبتاً بالای این نوع از سکوت، نشان‌دهنده وضعیت کلاس‌های موجود است.

ردیف ۱۲ و ۱۳ از جدول (۲) در مجموع با هفت بار تکرار با نشانه سکوت ایجابی از نوع سکوت «پدیدارشناسانه- هستی گرایانه» هایدیگر و تفکر فلسفه برای کودک اکبری که نوعی نگاه تأملی به زیستن انسان دارد و شاگرد را دعوت به تفکر تأملی به دور از القای اندیشه استیلاگرانه برای تولد اندیشه نو، می‌کند، همسو بود. این نوع از سکوت از اهمیت بالایی برخورداراست، اما شاهد استفاده از آن با فراوانی کم هستیم. این مطلب شاید نشان از حضور آگاهانه تعداد کمی از معلمان با خلاقیت شخصی و خارج از مطالبات مرسوم اداری و آموزش‌های رسمی باشد. در همین راستا، پولانی[2] معتقد است: رابطه و کنش متقابل وجودی میان شخص آموزگار و دانش‌آموز که زمینه محور و موقعیت محور است، قابلیت تعمیم‌پذیری، در قالب الگوهای کلیشه‌ای تدریس در مراکز تربیت‌معلم را ندارد. بنابراین، یادگیری و تدریس ضمنی، مهارتی مدون، عمومی و الگوپذیر نیست، بلکه تجربه‌ای کاملاً شخصی، سوبژکتیو، موقعیت محور و یگانه است (Bohlooli Faskhoodi & Zarghami hamrah, 2018). درباره این دیدگاه، می‌توان اذعان داشت اگر پدیده یا نشانه‌ای بر یادگیری اثرگذار است مراجع متولی مانند تربیت‌معلم (Weinstein, 1988) نباید آن را به تجربه شخصی واگذار نمایند و منتظر شوند تا تعداد کمی از معلمان، آن‌هم با آزمایش و خطا، در دنیای شخصی خود آن

1. Gadamer Hns-Georg
2. Polanyi Karl

را کشف کنند. فلسفه وجودی دانشگاه‌های تربیت‌معلم، اثرگذاری مستقیم بر پدیده‌های اثرگذار بر کلاس درس است. متولیان باید با فراهم کردن تدریس‌های موقعیت‌محور (Mehrmohammadi, 1392)، اجرای صحیح کارورزی و ایجاد موقعیت‌های شبیه‌سازی به مأموریت خود عمل کرده و آموزش‌های ضمنی و پنهان را به عرصه دانش رسمی بکشانند. همچنین فضای پژوهش و پژوهش حین عمل، موقعیت‌های متفاوت برای کسب تجربه شخصی و ادراک موقعیت محوری برای دانشجو معلم فراهم شود.

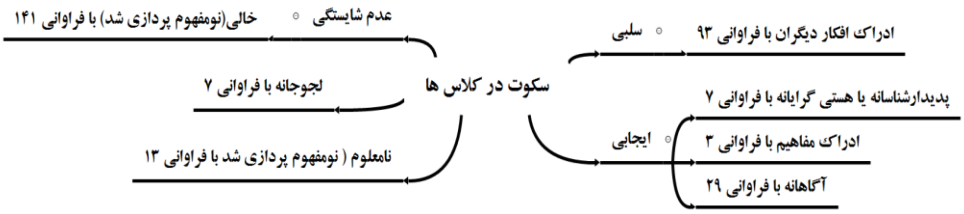
ردیف ۱۴، ۱۵، ۱۶، ۱۷ از جدول (۲) در مجموع با ۲۹ بار تکرار با سکوت ایجابی از نوع سکوت «آگاهانه» مونته سوری و هلمینگ همسو بود. مقدار فراوانی قابل‌قبول است و امید به تأمل در کلاس‌ها را افزایش می‌دهد. ردیف ۱۸ از جدول (۲) با فراوانی ۳، با سکوت ایجابی از نوع نشانه سکوت «ادراک مفاهیم» ایکپس و مارهاینی همسو بود. هرچند فراوانی آن بسیار کم بود اما ازنظر محتوا باارزش است که فرد، خودش با تفکر به مرحله ادراک مفهوم برسد. نتایج مشاهدات کلاس از سکوت «خودخواسته شاگرد» با معانی متفاوت در جدول (۳) نشان داده شده است. در ستون دوم این جدول، دال، در ستون سوم، فراوانی دال‌ها و در ستون چهارم، مدلول‌ها که با مبانی نظری همسوسازی شده‌اند، بیان شده است.

جدول۳: کدهای معنایی سکوت خودخواسته دانش‌آموز مستخرج از گزارش‌های دانشجو معلمان

ردیف	دال یا بازنمود	فراوانی	موقعیت یا بافت یا زمینه	مدلول یا تفسیر
۱	سوژه سکوت کرده و پاسخی نمی‌دهد	۴	او تکلیف ننوشته و از طرف معلم مورد مواخذه قرارگرفته است، اما اعتنایی نمی‌کند	لجوجانه
۲	سوژه ساکت ایستاده و گریه می‌کند	۳	تکلیف ندارد. دیر آمده. سایر شاگردان در حین انجام تمرین.	سکوت نامعلوم
۳	سوژه سکوت کرده و عمل خواسته‌شده از طرف معلم را انجام نمی‌دهد	۳	معلم به‌عنوان تنبیه از او می‌خواهد به دفتر برود یا کلاس را ترک کند، دانش‌آموز مقاومت می‌کند.	لجوجانه
۴	سوژه ساکت ایستاده و هیچ عکس‌العملی ندارد	۷	معلم یا همکلاسی‌ها از او درخواست انجام کاری یا دریافت وسیله‌ای دارند	سکوت نامعلوم
۵	سوژه ساکت از پنجره به بیرون یا اطراف خیره شده است	۳	حین تدریس، حل تمرین و زمانی که آموزش خاصی در کلاس نیست. معلم او را صدا می‌کند او عکس‌العملی ندارد	سکوت خیال‌پردازانه و رؤیایی شدن. البته نامعلوم

ردیف ۱، ۳ از جدول (۳) در مجموع با ۷ بار تکرار با سکوت «خودخواسته» و با بار معنایی منفی از نوع سکوت «لجوجانه» با نظر بهنام فر همسو بود. در این نوع سکوت فرد به دلایل متعدد، از جمله فلسفه سنتی حاکم بر نظام آموزشی با فرایندهای یادگیری کلاس همکاری نمی‌کند. او سکوت می‌کند و داوطلبانه مسیر یادگیری را قطع می‌کند(Benamfar,2014). البته در تعمیم نتایج این پژوهش با نتایج بهنام فر، باید به بافت، زمینه و فضای متفاوت سطوح مختلف آموزشی نیز توجه نمود.

ردیف ۲، ۴، ۵ از جدول (۳) در مجموع با ۱۳ بار تکرار، در مبانی نظری پژوهش مشاهده نشده و نگارنده آن را «سکوت نامعلوم» نومفهوم‌پردازی کرده است. این پدیده هرچند فراوانی زیادی را نمایش نداد، اما با توجه به ناشناس بودنش نیاز به بررسی و جستجوی بیشتر دارد. در این بخش، بر اساس همسویی نتایج مشاهدات با داده‌های نظری، نقشه مفهومی سکوت در کلاس‌ها به شکل (۲) ترسیم شد.



شکل ۲ نقشه مفهومی استخراج شده از مشاهدات گزارش‌شده کارورزان

در مطالعه مبانی نظری، انواع «سکوت دسته‌جمعی»، «سکوت اندیشه ورزانه و معنادار»، «سکوت منجر به کشف درون»، «سکوت منجر به مهار خشونت»، «سکوت با اعجاب درونی برای درک بهتر زندگی» شناسایی شد که در تحلیل کلاس‌های واقعی، شواهد بسیار کم بود و یا مشاهده نشد. به معلمان توصیه می‌شود از مزایای این انواع سکوت در مدیریت‌کلاس خود نهایت بهره را ببرند.

نتیجه

هدف اصلی این مطالعه، تحلیل پدیده سکوت و کشاندن مشاهدات واقعی کلاس‌ها به عرصه دانش رسمی، باهدف پیشگیری از واگذاری اداره کلاس، به شانس و اقبال است. سکوت به‌عنوان نشانه، بر اداره کلاس درس مؤثراست اما تا به حال کمتر موردتوجه قرارگرفته است. سکوت به‌موقع، ابزار شگفت‌انگیزی است که در متون کهن و جدید بازتاب داشته است(Raoof, 2011) پیکارد[1] اصرار دارد فضیلت سکوت را

1. Picard Max

به عنوان اصل هستی شناختی (Glenn, 2004) مورد تأکید قرار دهد. معلم در هرلحظه در معرض اتخاذ تصمیم است. انتخاب‌های خردمندانه و آگاهانه او می‌تواند یک تهدید، را به فرصت تبدیل کند. در بازتاب عاملیت، معلم خبره و تأملی، به پدیده‌های اطراف و رفتارهای متفاوت شاگردان توجه فعال دارد و قادر به شناسایی، اقدام به‌موقع، استفاده از فرصت‌های مطلوب پیش‌آمده و جلوگیری از آسیب‌های احتمالی است. اگر معلم به فکر اصلاح و اداره بهینه کلاس خود باشد، توجه به نشانه‌ها، به او امکان حدس و گمان‌های عالمانه می‌دهد.

نتایج برخی پژوهش‌ها نشان‌دهنده وضعیتی است که هویت حرفه‌ای معلم (Kohandel, Karami, Ahanchian & Mehrmohamadi, 2019) هنوز شکل نگرفته و توسعه حرفه‌ای (Lino, 2014) هم اتفاق نیفتاده است. معلم در این شرایط، عامل سکوت با بار معنایی منفی می‌شود و این پدیده غالبی بود که در کلاس‌ها مشاهده شد. این هشداری است که با دقت نظر و توجه عمیق به نشانه‌های مختلف در کلاس مثل نشانه سکوت، بایستی توجه شود. بعضی نشانه‌ها مانند پرخاشگری، بیش فعالی (Myles & Simpson, 2001) و خشونت، پرسروصدا هستند و توجه همه را به خود جلب می‌کنند (Davis, Young, Hardman & Winters, 2011) اما نشانه‌ای مانند سکوت با تمام پیچیدگی‌هایش، ممکن است موردتوجه قرار نگیرد. در بعضی موارد عوارض منفی مثل اضطراب (Emmer & Stough, 2001) و استرس پشت سکوت پنهان می‌شود و شاگرد در ظاهر آرام و بدون علامت است. در چنین شرایطی ممکن است این سکوت مورد تأیید و تشویق معلم نیز قرار گیرد و سرنوشت شاگرد تحت تأثیر قرار گیرد.

بخشی از یافته‌های پژوهش، زنگ خطر جدی است در بابت ساعت‌های هدررفته زیادی که با تحمیل معلم بر شاگردان از بین رفته است. سکوت‌هایی که اصلاً بار معنایی ندارد و خالی است. این نوع سکوت در مبانی نظری تعریف‌نشده بود و جای نگرانی زیادی دارد. در انتها سکوتی نامعلوم نیز شناسایی شد که بایستی موردتوجه و مطالعه قرار گیرد. واقعیت آن است که اگر فرایند تربیت‌معلم، دانشگاه‌های تخصصی علوم تربیتی و متولیان دوره‌های ضمن خدمت، تلاش جدی در راستای تحقق هویت حرفه‌ای معلمی نکنند، معلمان در کلاس‌های خود، بر اساس دانش و تجربه زیسته، آنچه صلاح می‌دانند، انجام می‌دهند. تا زمانی که معلمان و سایر عناصر مدیریت‌کلاس، به‌عنوان پژوهشگر یا همکار پژوهش در نظریه‌پردازی مداخله نکنند و پیوندی، بین واقعیات کلاس درس و مفاهیم نظری برقرار نشود، حقایق کشف نمی‌شوند؛ لذا انتظار می‌رود، برای بسترسازی هویت حرفه‌ای معلم و تولید دانش کاربردی، به تربیت‌معلم پژوهنده، تأملی، متفکر، حساس به نشانه‌ها و کنشگر توجه ویژه شود. این امر، احتمال اثرگذاری و قدرت پیش‌بینی پذیری، توجه و تأکید بر

اتخاذ شیوه‌های صحیح مواجهه با نشانه‌هایی مثل سکوت، را افزایش می‌دهد و شانس رفتارهای آگاهانه و مسئولانه عناصر مدیریت کلاس درس را ارتقا می‌بخشد.

توصیه می‌شود معلمان به پدیده سکوت با بار معنایی مثبت و آگاهانه به چشم فرصتی برای اجرای فرآیندهای یادگیری و تمرین چگونه اندیشیدن شاگردانشان بنگرند، از قابلیت افزایش تمرکز به کمک سکوت بهره برده و به دنبال کشف خودآگاه باشند. از خاموش کردن تفکر و استفاده از سکوت با بار معنایی منفی که جنبه تنبیهی دارد پرهیز نموده و با فرصت سوزی، برای اداره کلاس به سکوت خالی، پناه نبرند. با توجه به پیچیدگی بیش‌ازحد سکوت، عدم مشاهده بعضی از نشانه‌های این پدیده به معنای عدم وجود آن نیست، بلکه ممکن است، در حوزه مشاهده و یا ادراک سوبژه اولیه (کارورز) و یا ادراک سوبژه ثانویه (نگارنده) قرار نگرفته باشد. ممکن است این عدم ادراک به محدودیت دوگانگی روش دکارتی[1] و بحث سوبژه- آبژه[2] مورداستفاده که جز جدایی‌ناپذیر پژوهش‌های کیفی ازجمله نشانه‌شناختی است، بازگردد. در این پژوهش، سکوت معلم و سکوت مدرن نیز شناسایی شد اما به دلیل گستردگی و عمق مطلب، به آن پرداخته نشد، به پژوهشگران بعدی به‌خصوص معلمان پژوهنده، توصیه می‌شود به موارد بالا بپردازند. نگاه عمیق و جدی به پدیده آرام سکوت می‌تواند معلمان را در اداره بهتر کلاس‌ها آماده و امکانات زیادی در اختیارشان قرار دهد.

Reference:

Adams, E., & Pierre, S. (2014). A Brief and Personal History of Post Qualitative Research: Toward" Post Inquiry". Journal of Curriculum Theorizing, 30(2), 1-19.

Aghasaleh, R., & Pierre, E. A. (2014). A readers ruide to post-qualitative inquiry proposal.

Ahmadi, A. (2017). Practical Guide to Internship Program at Farhangian University with Teachers Fellwship Approch. Tehran: Tehran University Publication. (in persian)

Akbari, A., Javidi Kalate JafarAbadi, T., Shabani Varaki, B., & Taghavi, M. (2012). Integral Approach to p4c. Research Foundations of Education(In Persian), 2(2), 75-98.

Albert, K. (1990). Hegel und Der Erzieherische Sinn Des Schweigens. In K. Albert, Philosophyie Der Erziehung, (pp. 72-87). Academia Varlag.

Azadmanesh, S., Bagheri Noaparst, K., Seifdkhosh, M., & Sajadieh, N. (2019). Education as"Bildung" in Hegels Phenomenology. Research Foundations of Education(In Persian), 9(1), 26-47.

Bagheri Noparast, K. (2014). Teaching "to" and learning from ":. Research Foundations of Education, 3(2), 5-16. (In Persian)

Bear, G. (1984). Microcomputers and school effectiveness. Education Teachnology, 24(1), 11-15.

Bear, G., Juvonen, J., & Mclnerney, F. (1993). Self-perceptions and peer relations of boys

1. Descartes Rene
2. The Object

with and boys without learning disabilities in an integrated setting: A longitudinal study. Learninig Disability Quarterly, 16(2), 127-136.

Behnam far, R. (2014). Modern Reticence. Iranian Journal Of Medical Education, 829-830. (In Persian)

Behnamfar, R., Zameni, F., & Enayati, t. (2015). Scholary Bimonthy of Educations Strategies in Medical Siences, 146-149 (In Persian).

Bohlooli Faskhoodi, M., & Zarghami hamrah, S. (2018). Tacit Knowledge Implications for Implicit Learning and Teaching with an Emphasis on the View of Michael Polanyi. Research Foundations of Education, 8(1), 5-20 (In Persian).

Brown, M. (2019). Teacher Perceptions Of Factors nfluencing Classroom Management Practices. University of the Western Cap.

Davis, S., Young, E., Hardman, S., & Winters, R. (2011). Screening for Emotional and Behaioral Disorders. Principal Leadership, 11, 12-17.

Dehnavi, M., & Purkarimi Hvaeshki, M. (2018). Philosophizing And Its Effects On Teaching. Research Foundations Of Education, 8(1).

Ebrahimi dinani, G. (2019). What dose Silence Mean in Philosophy? Tehtan: School of philosophy.

Emmer, E., & Stough, L. (2001). Classroom Management: A Critical Part of Educational Psychology, With Implications for Teacher Education, Educational Psychologist. Education psychology, 36(2), 103-112.

Farasat khah, m. (2017). Qualitative Research Method in Social Sience wuth the Emphesis on Grounded Theory Method. Tehran: AGAH. (In Persian)

Gardner, H. (1983). Frames of mind: The theory of multiple intelligences. New York: basic books.

Glenn, c. (2004). Unspoken:A Rhetoric of Silence. SIU Press.

Greene, J. D. (2019). Walk till you disappear. Kar-ben publishing.

Hillsotrom, l. c. (2019). Scholl shooting and the never again novment. www.afb.org/helenkllerarchive.clio.

Hyland, l. (2014). National University of Ireland – Maynooth .

Ikps, N., & Marhaeni, A. (2019). The Effect Of Sustaind Silent Reading On Students Reading. Ejurnal Undrkasha.ac.id Comperehension Of Eight Reading student At Amp Negeri.

Jackson, A., & Mazzei, L. (2013). Plugging One Text Into Another: Thinking With Theory in Qualitative Research. Qualitative Inquiry: DOI: 10.1177/1077800412471510, 261-271.

Khanifar, H., & Moslemi, N. (2019). Fundamental Qualitive Research Methods. Tehran: Negah Danesh. (In Persion)

Khanjarkhani, m., Safaei Moghadam, M., & Pakseresht, M. (2017). Philosophical Hermeneutics and its Implications for Self-Understanding, Otherness- Understanding and Together – Understanding, in Education. Journal of Foundation of Education, 6(2), 5-20. (In Persian)

Kohandel, M., Karami, M., Ahanchian, M., & Mehrmohamadi, M. (2019). Representation of Conflicts over Two Discourses Teacher Professional Development and Teacher Professional Identity in terms of Power Relations. Foundations of Education (In Persian), 8(2), 103-122.

Lino, D. (2014). Early Childhood Teacher Education: How to Enhance Professional

Development. Journal Plus Education/Education Puls, 11(2), 200-209.
Liu, J. (2002). Negotiating dilence in american classrooms; therchinese case. Language and interculcgeral communication, 37-54.
Lu, M. Z. (1987). From Silence to Words:Writing. college English, 437-448.
Mehrmohamadi, M., & Collagues. (2014). Curriculum Theories, Approches and Perspective. Mashhad: Behnashr. (In Persian)
Mehrmohammadi, m. (2014). An Introduction to Teaching at University. tehran: Tarbiat Modares University Press.
Mirlohi, S. (2015). In M. Mehrmohamadi, Curriculum, Theories,Approach and Perspective (pp. 415-434). Mashhad: Astanqods (In Persian).
Mohammadpur, A. (2013). Qualitative Research Method Counter Method 2 (Vol. 2). Tehran: Jameshenasan. (In Persian)
Myles, B., & Simpson, R. (2001). Understanding the Hidden Curriculum: An Essential Social Skill for Children and Youthh with Asperger Syndrom. Intervention in School and Climic, 5(36), 279-286.
Owens, J., Erika, K., Holdaway, M. L., Himawan, M., Mixon, M., Theresa, E., et al. (2018). Consultation for Classroom Management and Targeted Interventions. Journal of Emotional and Behavioral Disorders, 1-14.
Poplau, R. (2018). A living classroom: ideas for student creativity and community service. Roman &littlefield.
Raoof, A. (2011). Practice Teaching in Teacher Training Workshop. Tehran: Aiij (In Persian).
Renero-Hannan, B. (2018). In the Wake of Insurgency: Testimony and Politics of Memory and Silence in Oaxaca. In The University os Michigan.
Scholder , T. (2018). We, The Undersigned Members Of The Dissertatation Committee Ceryify That We Haverd And Approve the Dissertation of. Concordia University (Portland).
Seif Naraghi , M., & Naderi, E. (1989). Research Methods and Its Evaluation in Human Sciences. Badr.
Shabani, H. (2013). Educational Skills,Methods and Techniques of Teaching. Tehran: Samt . (In Persian)
Tsui, A. B. (1996). Reticence and anaxiety in secend language learning. voices from the language classroom, 145-167.
Weinestein, C. (2006). Building and Sustaining Caring Communities. In M. Watson, & V. Battistich. Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues.
Weinstein, C. (1988). Preservice teachers' expectations about the first year of teaching. Teaching and Teacher Education, 4(1), 31-40.
Weinstein, c., & Hoy, W. (2006). Student And Teacher Perspectives On Classroom Management. In Handbook Of Classroom Management Research, Prectice And Contemporary Issues (pp. 181-222).
Wilson, R. M. (2017). The Effects Of A Digital Classroom Management Program.
Wilson, S., & Maclean, R. (2011). Research Methods and Data Analysis for Psychology. New York: McGraw-Hill.
Wong, H., Wong, R., Rogers, K., & Brooks, A. (2012). Managing Your Classroom For Sucsess. Sciens & Chilren, 49(9), 60-64.